



# DEVELOPPEMENT DU REPERTOIRE PHONEMIQUE EN L2 AU PRIMAIRE: ENJEUX, CONTRAINTES DE TERRAIN ET APPORT D'UN TRAVAIL EXPLICITE

Emilie Magnat

## ► To cite this version:

Emilie Magnat. DEVELOPPEMENT DU REPERTOIRE PHONEMIQUE EN L2 AU PRIMAIRE: ENJEUX, CONTRAINTES DE TERRAIN ET APPORT D'UN TRAVAIL EXPLICITE. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. hal-01252035

**HAL Id: hal-01252035**

**<https://hal.science/hal-01252035>**

Submitted on 7 Jan 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **DEVELOPPEMENT DU REPERTOIRE PHONEMIQUE EN L2 AU PRIMAIRE : ENJEUX, CONTRAINTES DE TERRAIN ET APPORT D'UN TRAVAIL EXPLICITE**

Emilie MAGNAT

[emilie.magnat@gmail.com](mailto:emilie.magnat@gmail.com)

Laboratoire LIDILEM

Université Stendhal-Grenoble 3 BP 25

38040 Grenoble cedex 9

FRANCE

**Abstract :** A short-term longitudinal study (quasi-experimentation) was carried out on two groups of 7-8-year-old children. At two points in time children were given tests measuring their phonemic awareness in L2. It appears that children's phonemic awareness benefits from an explicit training and that collective work helps reaching an even better level. Implications for school programs are discussed.

---

### **Introduction**

La présente recherche traite du développement du répertoire phonémique en anglais L2 à travers un travail explicite des phonèmes avec des élèves de 7-8 ans en France. Il s'agit de proposer des supports pédagogiques accompagnés de propositions d'utilisation qui prennent en compte à la fois les attentes des apprenants et des enseignants, les contraintes de terrain actuelles telles que le temps dédié à la langue ainsi que les enjeux relatifs à la place du répertoire phonémique dans le développement langagier.

### **1. Cadre théorique**

Le système phonologique en L1 s'installe grâce à l'exposition à la langue. Selon Kuhl (2004), les enfants analysent la distribution statistique des phonèmes qu'ils entendent dans la langue qui les entoure. L'enfant se constitue alors un répertoire de phonèmes qu'il va utiliser pour communiquer. Puis, lorsqu'il aborde une nouvelle langue, ce nouveau système linguistique vient se greffer au système existant en L1 qui peut constituer un « crible phonique » (Billières, 1988) à travers lequel la L2 sera analysée. Pour les apprentissages futurs, il est important que la catégorisation phonémique soit correctement effectuée dès le départ. Il s'agit d'un travail « d'éducation, ou plutôt de rééducation de l'oreille » (Beaucamp, 2006 : 53) pour découvrir les phonèmes anglais et comprendre que les phonèmes de l'anglais et du français ne sont pas identiques (Audin, 2005). Plus précisément, un travail auditif, tout comme un travail articulatoire, en L2 favoriserait la catégorisation des nouveaux phonèmes et permettrait, de ce fait, d'effectuer le « re-calibrage des réseaux phonologiques » dont parle Hilton (2009 : 139).

Le travail du répertoire phonémique relève d'enjeux majeurs dans le développement langagier. L'état de l'art présente de nombreuses recherches indiquant l'importance de la catégorisation des phonèmes pour la construction du lexique mental et les différentes activités langagières (compréhension et production orales et écrites). En effet, le modèle de Culter & Clifton (1999) précise que l'identification des phonèmes est importante pour la compréhension orale, tandis que le modèle *A Blueprint of the speaker* de Levelt (1989) indique que l'encodage phonémique fait partie des opérations primordiales dans la production langagière. La maîtrise des phonèmes relève donc des processus de bas niveau

qui doivent être suffisamment automatisés pour libérer de la charge mentale pour les activités de haut niveau (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 141).

Le développement de la conscience phonémique pourrait participer à l'automatisation des processus de bas niveau. Différentes définitions de la conscience phonologique ont été données. Demont & Gombert (2007 : 51) indiquent qu'il s'agit de « la capacité à identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler de manière délibérée ». Les études menées par McBride-Chang (1995) indiquent que la conscience phonémique dépend de différentes capacités sous-jacentes, à savoir la performance non-verbale, la mémoire et la discrimination auditive. En effet, il semble que, pour réaliser des tâches de conscience phonologique, l'individu doive, tout à la fois, être capable de raisonner (ce qui dépend de la performance non-verbale), faire preuve d'une capacité mnésique suffisante (mémoire à court terme) et également disposer d'une perception auditive correcte (discrimination auditive). Les exercices communément pratiqués en L1 sont la combinaison, l'inversion, l'ajout de phonème et la segmentation de mots en phonèmes. Ces exercices participent notamment à la préparation de l'apprentissage de la lecture. Nous proposons de mener ces exercices en L2. Il convient toutefois de préciser que ceci est complémentaire à un travail sur les règles accentuelles (Duchet, 1994) ou encore le rythme, l'intonation et la graphophonémie (Deschamps et al., 2004 ; Audin, 2005).

Dans les écoles primaires françaises, l'apprentissage de l'anglais représente 1h30 de l'emploi du temps hebdomadaire. Le temps d'exposition à la langue est alors très court. Par ailleurs, bien que la question de l'âge fasse encore couler beaucoup d'encre (pour une revue, voir Singleton, 2003), les apprenants commencent l'anglais à un âge qui est considéré comme propice par les tenants de l'hypothèse de la période sensible (e.g. Knudsen, 2004). De leur côté, les chercheurs en neurosciences tels que Kuhl (2010, 2011) apportent quelques précisions sur cette période et considèrent que les connexions neuronales dédiées à la L1 ne sont pas encore fixées et que l'apprenant peut encore traiter statistiquement la langue pour catégoriser les phonèmes (« Native language neural commitment », NLNC). Le public de cette étude semble donc disposé au travail des phonèmes anglais.

Au regard des contraintes de terrain et des spécificités du développement du langage, nous devons nous poser la question de l'approche d'enseignement à adopter pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le milieu institutionnel actuel. Certains chercheurs et praticiens prônent une approche basée sur la communication, c'est-à-dire sur le modèle de l'acquisition. D'autres mettent en avant l'importance de l'explication de la langue, c'est-à-dire sur le modèle de l'apprentissage explicite, tandis que d'autres tirent profit de chaque modèle et jonglent entre des situations propices à l'acquisition et des moments de travail raisonné sur la langue (Schmidt, 1990). Dans le contexte français, il s'agit d'envisager une approche correspondant aux besoins et aux contraintes du terrain. En ce sens, cette étude considère la complémentarité de l'apprentissage explicite et de l'apprentissage implicite (Huot & Schmidt, 1996 ; Audin, 2005) et s'inscrit dans la continuité des travaux de Beaucamp (2008 : 15) qui défend clairement « le choix délibéré d'une approche analytique et consciente du système oral de la langue qui, seule, permet aux jeunes apprenants de se défaire des habitudes contractées en langue maternelle, de découvrir un nouvel univers phonologique et de (re)construire du sens ». Enfin, l'approche d'enseignement peut également tirer profit de la dimension collective propre à une situation scolaire. Il s'agirait alors de favoriser la collaboration ou la coopération pour appuyer le développement individuel. La collaboration est ici entendu au sens de Lewis (cité par Mangelot, 2003), c'est-à-dire comme « une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de la tâche [...par opposition à] la coopération [qui] correspond à une plus grande division du travail ».

Par conséquent, l'importance de la construction du répertoire phonémique en langue cible pour l'intelligibilité, l'hypothèse d'une période sensible et le temps de travail dédié à la L2 à l'école soulèvent l'importance de la conscientisation et de la distinction entre l'apprentissage explicite et implicite. Il s'agit d'attirer l'attention des apprenants sur les différentes caractéristiques du répertoire phonémique en anglais tout en le mettant en regard avec le répertoire de la L1.

## 2. Méthode

L'effet éventuel de ce travail métalinguistique explicite a été étudié au regard des hypothèses de recherche suivantes : 1) un travail explicite de la conscience phonémique effectué par des apprenants de 7-8 ans en France a un effet sur le niveau atteint en combinaison de phonèmes et segmentation de mots en phonèmes ; 2) la dimension collective permet de faire face à la sollicitation de la mémoire impliquée dans de telles tâches.

Cette étude est qualifiée de quasi-expérimentale car, bien qu'elle adopte un protocole de recherche proche des expérimentations menées en sciences dites « dures », elle se limite à un terrain en particulier avec des groupes déjà formés. Les résultats ont alors une validité interne et ne peuvent donc pas prétendre à être généralisés à l'ensemble de la population. Les données qualitatives et quantitatives ont été triangulées (Maxwell, 1996 ; Demaizière & Narcy-Combes, 2007 ; Raby, 2007) et analysées de manière dialectique, c'est-à-dire dans le but d'atteindre un discours raisonné qui permet de dépasser les oppositions et d'intégrer les différents points de vue. En effet, à la manière des philosophes de l'Antiquité qui, dans leurs dialogues, examinaient successivement les arguments de chacun pour ensuite les confronter, nous considérons les différents résultats qu'indiquent les données et cherchons à comprendre les divergences éventuelles pour tenter d'atteindre la meilleure compréhension possible de notre objet de recherche.

### 2.1. *Participants et procédure*

Cette étude se base sur deux groupes (groupe-classe), tous deux composés de 19 élèves, qui ont mené un travail complémentaire à l'utilisation de la méthode *Ghostie* (Hillman & Kernéis : 2010), méthode d'enseignement basée sur l'approche actionnelle.

Le groupe expérimental (élèves nommés « CP » et numérotés pour un suivi individuel anonyme) est composé de 7 filles et 12 garçons qui ont en moyenne 88,89 mois. Dans ce groupe, tous les apprenants ont le français pour langue maternelle et 5 apprenants sont en contact avec d'autres langues dans leur vie privée (Portugais, Espagnol, Italien et Russe). Il s'agit de langues parlées plus ou moins couramment par des membres de la famille éloignée. Le score moyen du groupe en performance non-verbale (testé avec les Cubes de Kohs) est de 24,16 avec un écart-type de 6,2 et le niveau moyen en vocabulaire (testé avec « Evaluation du Langage Oral », Khomsi, 2001) est de 93,26 avec un écart-type de 9,6. Le travail complémentaire de ce groupe concernait des tâches explicites sur les phonèmes anglais.

Le groupe contrôle est, quant à lui, composé de 8 filles et 11 garçons qui ont en moyenne 88,53 mois. Dans ce groupe, tous les apprenants ont le français pour langue maternelle et 4 apprenants sont en contact avec d'autres langues dans leur vie privée (Portugais, Italien, Allemand et Persan). Il s'agit de langues parlées plus ou moins couramment par des membres de la famille éloignée. Le score moyen du groupe en performance non-verbale (testé avec les Cubes de Kohs) est de 26,79 avec un écart-type de 7,7 et le niveau moyen en vocabulaire (testé avec « Evaluation du Langage Oral », Khomsi, 2001) est de 94,16 avec un écart-type de 11. Le travail complémentaire de ce groupe concernait le vocabulaire, aspect linguistique non directement lié à la phonologie. Il faut toutefois rappeler que si un enfant a un bon niveau de vocabulaire, il peut avoir une bonne conscience phonémique (e.g. Atwill, Blanchard, Gorin, & Burstein, 2007). Par conséquent, le travail du vocabulaire semble être

une bonne variable de contrôle. Les deux groupes ont eu sept séances de travail complémentaire, à raison d'une séance de 30 minutes tous les vendredis. Les cours ont été assurés par les enseignantes quotidiennement en charge des classes.

Les élèves ont été testés individuellement dans une pièce calme de leur école en octobre 2011, puis en février 2012. Les tests ont été passés sur deux jours avec l'aide de trois expérimentateurs formés à la passation des tests utilisés.

## **2.2. Les tests utilisés et leur analyse**

Les tests utilisés comprenaient les mêmes types de test en français et en anglais. Ces tests évaluent la mémoire phonologique (CnRep en anglais et BALE en français), la discrimination auditive (ADT en anglais et EDP 4-8 en français) et la conscience phonémique *via* quatre sous-tests de combinaison, suppression et inversion de phonèmes ainsi que segmentation de mots en phonèmes (CTOPP en anglais et N-EEL en français). Pour chaque sous-tests CTOPP, 1 point était attribué pour une réponse correcte et 0 pour une réponse erronée. En accord avec les recommandations du manuel de passation, il y avait également un critère d'arrêt après 3 réponses fausses consécutives.

Le test de combinaison pouvait porter sur 20 mots au maximum. L'apprenant devait former des mots à partir de suites de phonèmes entendus séparément grâce à l'enregistrement audio fourni avec le test. Par exemple, après avoir entendu /p/ /t/ /g/, l'apprenant devait dire « pig ». Au fil du test, les mots à former étaient de plus en plus longs. Le test propose cinq items d'essai et trois items pour lesquels l'expérimentateur fournit la réponse si celle de l'apprenant est erronée. Pour les items suivants, l'expérimentateur ne fournit plus de feedback. La consigne suivante était donnée à l'apprenant en début de test, puis rappelée à la fin des items d'essai : « Grâce à l'ordinateur, je vais te faire entendre des sons séparés. Tu dois les coller pour faire un mot ».

Le test de segmentation pouvait, lui aussi, porter sur 20 mots au maximum que l'apprenant devait segmenter en phonèmes prononcés individuellement. Tout comme dans le test de combinaison, les mots fournis étaient de plus en plus longs avec cinq items d'essai et des items pour lesquels l'expérimentateur fournissait la réponse si celle de l'apprenant était erronée. La consigne suivante était donnée à l'apprenant en début de test : « Maintenant, on va faire le contraire, je te donne un mot et tu dois dire chaque son séparément ».

Tous les apprenants ont effectué le test de segmentation juste après celui de combinaison.

Les résultats obtenus à ces tests ont fait l'objet de différentes régressions linéaires. Nous avons fait le choix de ce modèle statistique car il permet de comparer les groupes tout en contrôlant les scores de départ et d'autres variables pouvant participer à l'explication du score d'arrivée (Bressoux, 2010).

## **3. Résultats**

L'analyse des données au niveau du groupe-classe indique l'effet d'un travail explicite des phonèmes anglais tandis que les études de cas apportent quelques précisions sur les conditions de travail qui peuvent favoriser le développement de la conscience phonémique.

### **3.1. Effet du travail explicite sur le développement de la conscience phonémique**

L'analyse des résultats obtenus par le groupe contrôle et le groupe expérimental indique l'effet d'exercices de conscience phonémique sur le niveau atteint par les apprenants.

Les deux groupes ne présentent aucune progression statistiquement significative entre le pré-test et le post-test en élision et inversion de phonèmes. Par conséquent, ni le travail du vocabulaire, ni le travail explicite de la conscience phonémique pendant sept semaines ne

permet de développer les compétences des apprenants dans ces sous-tests de conscience phonémique. Il n'en va pas de même pour la segmentation de mots en phonèmes et la combinaison phonémique.

En ce qui concerne la combinaison de phonèmes, nous avons testé un modèle de régression linéaire ayant pour variables de contrôle le score obtenu au pré-test en combinaison de phonèmes anglais et le score obtenu au pré-test en conscience phonémique en français. Ce modèle teste l'effet simple d'appartenance à un groupe et indique que le groupe expérimental ( $p=0,073^*$ ) a tendance à se distinguer du groupe contrôle avec un coefficient de 1,351. En d'autres termes, le simple fait d'appartenir au groupe expérimental a tendance à amener tous les apprenants de ce groupe à progresser davantage que les apprenants du groupe contrôle. Toutes choses égales par ailleurs, les apprenants du groupe expérimental ont tendance à avoir 1,351 points de plus au post-test que les apprenants du groupe contrôle. Il faut toutefois préciser que le pourcentage d'explication du modèle reste faible (12,6%,  $R^2$  ajusté). Cela indique qu'il existe d'autres variables permettant d'expliquer le score obtenu au post-test en combinaison de phonèmes anglais, mais ces variables dépassent le cadre défini par la présente étude. Par conséquent, le travail explicite de la conscience phonémique en anglais a permis aux apprenants de développer leur capacité à combiner les phonèmes anglais. Ce résultat peut être considéré comme attendu car cela faisait partie des exercices pratiqués par le groupe expérimental.

Le score obtenu en segmentation phonémique a également fait l'objet d'une régression linéaire. Le modèle retenu contenait différentes variables contrôles, à savoir les scores obtenus au pré-test en inversion de phonèmes anglais ( $p=0,039^{**}$ ) et en discrimination auditive en anglais ( $p=0,048^{**}$ ). Ces variables ont été considérées car elles participent à expliquer le score obtenu en segmentation phonémique au post-test. Ce modèle teste l'effet simple d'appartenance à un groupe et explique 41,4% ( $R^2$  ajusté) de la variance, ce qui est assez élevé. Le modèle M14 indique que le groupe expérimental ( $p=0,001^{***}$ ) se distingue significativement du groupe contrôle avec un coefficient de 1,918. En d'autres termes, le simple fait d'appartenir au groupe expérimental amène tous les apprenants de ce groupe à progresser davantage que les apprenants du groupe contrôle. Toutes choses égales par ailleurs, les apprenants du groupe expérimental ont 1,918 points de plus au post-test que les apprenants du groupe contrôle.

En d'autres termes, les résultats de la présente étude confirment donc en partie les hypothèses de recherche. En effet, le travail explicite de la conscience phonémique a un effet tendanciel sur le niveau atteint en combinaison de phonèmes et un effet statistiquement significatif sur le niveau atteint en segmentation de mots en phonèmes.

### **3.2. Effet possible du travail collectif et importance de la mémoire phonologique**

Dans le cadre du travail explicite sur les phonèmes anglais, les élèves de chaque groupe-classe étaient répartis en petits groupes de travail ayant les mêmes tâches à réaliser. Libre à eux d'organiser leur travail comme ils le souhaitent, pourvu que la tâche de conscience phonémique demandée soit réalisée. L'analyse des observations de classe combinée à l'analyse des résultats obtenus par les élèves permettent d'appréhender l'effet du travail collectif dans le cadre d'exercices de conscience phonémique en anglais.

Certains élèves du groupe expérimental ont attiré notre attention par leur progression. Pour le test de mémoire phonologique, nous avons considéré qu'un élève se démarquait lorsque sa progression entre le pré-test et le post-test était de plus d'un tiers du score pouvant être obtenu. Les tests de conscience phonémique, quant à eux, fonctionnent avec un arrêt du test au bout de trois erreurs consécutives. De ce fait, la valeur de la progression à laquelle un apprenant était considéré comme présentant une progression remarquable a été établie

comme étant environ égale à la moitié du score le plus élevé ayant été obtenu au pré-test du test en question.

Sur la base de ces critères, seuls trois élèves du groupe ConsPhono se sont démarqués dans les tests en anglais à deux reprises. L'apprenant CP-9 est un garçon qui s'est démarqué dans les tests CnRep et CTOPP Combinaison avec des scores au post-test respectivement supérieurs de 17 points et 7 points par rapport au pré-test. L'apprenant CP-18, quant à elle, est une fille qui s'est démarquée dans les tests CTOPP Combinaison et CTOPP Segmentation avec des scores respectivement supérieurs de 7 points et 7 points. Enfin, CP-10 s'est démarqué dans les tests CTOPP Elision et CTOPP Segmentation avec des scores au post-test respectivement supérieurs de 7 points et 8 points par rapport au pré-test. En d'autres termes, CP-10 et CP-18 se sont tous deux distingués en segmentation tandis que CP-18 et CP-9 se sont tous deux distingués en combinaison de phonèmes. Il faut noter que ces trois apprenants étaient dans le même petit groupe. Il convient alors de se demander quelle peut être la raison des démarcations dans les mêmes tests. Cela peut-il être dû au travail du groupe ? Pour répondre à cette question, nous avons étudié en détails les apports des observations de classe et des entretiens menés avec les élèves et l'enseignante.

L'intérêt du travail de groupe pour mener à bien les exercices est un point soulevé dans l'entretien par CP-10, notamment lorsqu'il donne son appréciation de l'activité d'inversion de phonèmes en disant : « ben j'ai bien aimé – c'était amusant – on parlait entre nos copains ». L'importance du travail en groupe dans la classe ConsPhono est également abordée par l'enseignante qui indique en effet que « c'était bien de travailler en groupe – les apprenants – en même temps y en a certains qui se reposent sur les autres pour répondre », que les apprenants « ont peut-être plus l'habitude de travailler ensemble de réfléchir ensemble pour répondre ».

Pour être plus précis, il semble que ce soit la gestion de la charge mnésique qui bénéficie de la dimension collective du travail. En effet, CP-9 s'est démarqué en mémoire phonologique en anglais alors que c'est son camarade CP-10 qui a verbalisé l'importance de la mémoire dans les exercices de conscience phonémique. Lorsqu'il parle de sa capacité mnésique, il déclare en effet, qu'il « avai[t] encore quatre » mémoires. Il peut alors être envisagé que lorsque ces apprenants devaient réaliser les tâches de conscience phonémique en anglais de manière classique, c'est-à-dire mentalement, ils ont pris conscience de l'importance de la mémoire phonologique. Il est également possible que le rôle de la mémoire ait fait l'objet d'une discussion explicite entre les membres du groupe. Plus précisément, CP-10 indique peut-être une organisation coopérative au sein du groupe s'il veut dire que certains apprenants gardaient certains phonèmes en mémoire. Il y aurait alors répartition des tâches au sein des membres du groupe.

Malheureusement, l'observation de classe n'apporte pas d'élément pouvant expliquer les résultats de ces élèves ou préciser l'organisation au sein du groupe. En effet, ces élèves n'ont pas manifesté de stratégie de travail notable par leur réussite lors des 6 séances de conscience phonologique tout comme lors de la séance 7, séance de révision. En revanche, il peut être supposé que ce groupe soit en train de développer une stratégie collaborative ou coopérative de réalisation de la tâche. Ce petit groupe a très souvent de mauvaises réponses. Ainsi, s'ils sont en train de développer une stratégie, celle-ci n'a pas encore démontré son efficacité en classe. Alors, pourquoi est-il possible de constater une telle progression individuelle de trois membres du même groupe alors que le groupe ne se distingue pas lors des séances de travail ? Il est possible que ce groupe n'ait pas encore développé une stratégie efficace ou que l'un des membres du groupe soit moins compétent mais suffisamment influent pour que sa réponse soit prise en compte.

Par conséquent, il semble que le travail en petit groupe d'élèves soit une aide pour faire face à la demande en mémoire phonologique. Sur ce point, nos résultats semblent cohérents avec l'hypothèse de McBride-Chang(1995) selon laquelle la mémoire phonologique est une capacité sous-jacente à la conscience phonologique.

## Conclusion

En conclusion, cette étude indique tout d'abord que le répertoire phonémique se développe bel et bien dans le cadre d'un travail explicite sur les phonèmes anglais. En effet, les élèves ayant suivi le travail explicite des phonèmes en complément de la méthode d'enseignement ont atteint un niveau de conscience phonémique considérablement plus élevé, notamment en segmentation de mots en phonèmes et en combinaison phonémique. En outre, l'analyse dialectique des résultats indique que le travail en petit groupe permet d'atteindre un niveau encore plus avancé grâce à la gestion collective de la charge mnésique impliquée par les tâches de conscience phonémique.

Cette recherche ouvre des perspectives de recherche tout comme des perspectives d'applications didactiques pour répondre aux besoins du terrain actuel. Sur le plan de la recherche, il reste à savoir si une durée de travail plus importante aurait permis au groupe contrôle de présenter une progression aussi significative que le groupe expérimental. Il serait alors intéressant de savoir si le travail du vocabulaire ou la seule utilisation de la méthode d'enseignement basée sur l'approche actionnelle permettent d'atteindre un niveau similaire à celui atteint grâce à un travail explicite.

Fortes des résultats de la présente recherche et d'études complémentaires, nous serons en mesure de formuler des propositions concrètes en termes d'applications didactiques et de concevoir des méthodes d'enseignement-apprentissage prenant davantage en compte le développement de la conscience phonémique en anglais L2 à l'école en France. En l'état actuel de notre recherche, nous sommes en mesure de proposer des activités explicites de conscience phonémique qui : 1) soient adaptées à des apprenants de 7-8 ans en milieu scolaire ; 2) permettent de répondre aux instructions officielles concernant le développement du répertoire phonémique ; 3) soient utilisables par des enseignants non-spécialistes en langues. Enfin, dans le cadre d'un travail explicite, nous préconisons de laisser les apprenants échanger au sujet de ce qu'ils perçoivent, de les guider pour qu'ils expliquent ce qui, selon eux, distingue les phonèmes anglais des phonèmes français. Ce travail de verbalisation collective permettra à chacun de développer sa sensibilité individuelle, ce qui est particulièrement nécessaire dans l'apprentissage d'une langue, mais difficile à atteindre dans le contexte scolaire français actuel.

## Références

- ATWILL, Kim, BLANCHARD, Jay, GORIN, Joanna S., & BURSTEIN, Karen (2007). Receptive vocabulary and cross-language transfer of phonemic awareness in kindergarten children. *The Journal of Educational Research, Washington DC*, 100(6), 336–345.
- AUDIN, Line (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège. Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Hatier : Paris.
- AUTESSERRE, Daniel, DELTOUR, Jean-Jacques, & LACERT, Philippe (1989). *Epreuve de discrimination phonémique pour enfants de 4 à 8 ans*. Issy-Les-Moulineaux: Paris.
- BEAUCAMP, Jacques (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en ELVE. *SPIRALE Revue de Recherches en Education*, 38, 53–62.
- BEAUCAMP, Jacques (2008). Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique. *Les cahiers de l'Acedle*, (3), pp.15–39.



- BILLIÈRES, Michel (1988). Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 19, 5–29.
- BRESSOUX, Pascal (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- CHEVRIE-MULLER, Claude, & PLAZA, Monique (2001). *Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage*. Paris: ECPA - Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CULTER, Anne, & CLIFTON, Charles (1999). Comprehending spoken language : a blueprint of the listener. In C. M. BROWN & P. HAGOORT (Eds.), *The Neurocognition of Language* (pp.123–155). Oxford: Oxford University Press.
- DEMAIZIÈRE, Françoise, & NARCY-COMBES, Jean-Paul (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle*, 4, 1–20.
- DEMONT, Elisabeth, & GOMBERT, Jean-Emile (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture : peut-on sortir de la relation circulaire? In E. DEMONT, Elisabeth & METZ-LUTZ, Marie-Noëlle (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles*. (pp.47-79). Marseille: SOLAL.
- DESCHAMPS, Alain, DUCHET, Jean-Louis, FOURNIER, Jean-Michel et O'NEIL, Michael (2004). *English Phonology and graphophonemics*. Ophrys : Paris.
- DUCHET, Jean-Louis (1994). *Code de l'anglais oral*. Ophrys : Paris.
- GAONAC'H, Daniel, & FAYOL, Michel (2003). Comprendre en langue étrangère. In *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 137–154). Paris: Hachette Livre.
- GATHERCOLE, Susan E., WILLIS, Catherine S., BADDELEY, Alan D., & EMSLIE, Hazel (1994). The Children's Test of Nonword Repetition : a test of phonological working memory. *Memory*, 2(2), 103–127.
- HILLMAN, Catherine & KERNÉIS, Françoise (2010). *Ghostie : la 1ère année d'anglais au cycle 2*. Nantes: CRDP Pays de la Loire.
- HILTON, Heather (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Lumière, Lyon 2, Lyon.
- HUOT, Diane, & SCHMIDT, Richard (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, 8, 89–127.
- JACQUIER-ROUX, Monique, VALDOIS, Sylviane, & ZORMAN, Michel (2010). *Batterie Analytique du langage Ecrit (BALE)*. Laboratoire des Sciences de l'Education, Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition, CNRS, UPMF - Grenoble. Accessible en ligne : <http://www.cognisciences.com/> [consulté le 15 juin 2013]
- KNUDSEN, Eric I. (2004) 'Sensitive periods in the development of the brain and behavior'. *Journal of Cognitive Neuroscience* 16/8 : 1412-25.
- KHOMSI, Abdelhamid. (2001). *Evaluation du Langage Oral*. Paris: ECPA - Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- KUHL, Patricia K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, (5), 831–843.
- KUHL, Patricia K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, (67), 713–727.
- KUHL, Patricia K. (2011). Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 128–142.
- LEVELT, Willem J. M. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MANGENOT, François (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *ALSIC*, 6(1), 109–125. doi:10.4000/alsic.2167
- MAXWELL, Joseph (1996). Using qualitative research to develop causal explanations. In *Harvard Project on Schooling and Children*. Harvard: Harvard University.
- MCBRIDE-CHANG, Catherine (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179–192.

- RABY, Françoise (2007). A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL). *ReCALL*, 19(2), 181–201.
- SCHMIDT, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- SINGLETON, David (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *AILE*, 18, 3–15.
- WAGNER, Richard, TORGESEN, Joseph, & RASHOTTE, Carol (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing, CTOPP*. Austin, TX: PRO-ED.
- WECHSLER, David (2005). *WISC-IV : quatrième édition de l'Echelle d'Intelligence de Weschsler pour Enfants*. Paris: ECPA - Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- WEPMAN, Joseph, & REYNOLDS, William (1994). Auditory Discrimination Test (ADT). Western Psychological Services.